

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 4, Julio 2016.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

Traducción de Patricia A. González Moreno, Pedro Barrera Valdivia y Gerónimo Mendoza Meraz.

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2016-4-p095-103

Más allá de la *Orquestra Geração*: El retrato de Manuela, una joven que soñaba con ser clarinetista profesional.

Ana Luísa Veloso (Politécnico de Oporto, Portugal)

Resumen

En este artículo se ofrece un análisis de la trayectoria de una joven clarinetista que, después de su paso por la *Orquestra Geração* decidió ingresar en el Conservatorio Nacional, con el sueño de emprender una carrera profesional en el mundo de la música. Realizado a partir del retrato sociológico de Manuela, este análisis se encuentra en el cruce entre la teoría disposicional de Lahire y de una concepción de educación que se desprende del pragmatismo de Dewey, así como de algunos autores relacionados con la pedagogía crítica. El retrato es interpretado a través de un triángulo definido a partir de estas dos líneas y es analizado a través del concepto de «sostenibilidad» (Mota y Figueiredo, 2012). Esta discusión plantea algunas cuestiones problemáticas sobre el momento de transición que ciertos músicos jóvenes pueden enfrentar cuando salen del proyecto *Orquestra Geração* para unirse a otros contextos educativos formales relacionados con la educación musical. Al final, se presentan además algunas posibles soluciones para superar las problemáticas emergentes.

Palabras Clave

Orquestra Geração; comunidad de práctica; educación y crecimiento; sostenibilidad; retratos sociológicos.

Beyond the *Orquestra Geração*: The Manuela's portrait, a youngster who dreamt with becoming a professional clarinetist.

Ana Luísa Veloso (Porto Polytechnic, Portugal)

Abstract

This article offers an analysis of the journey of a young clarinetist who, after finishing her path at *Orquestra Geração*, decided to join the National Conservatory, with the dream of building a professional career in the music world. Created from Manuela's sociological portrait, this analysis stands in the crossing between Lahire's dispositional theory and an idea of education that emerges from Dewey's Pragmatism as well as from some authors connected with Critical Pedagogy. The portrait is therefore read in a triangle that defines itself from these two lines, and is analyzed through the concept of "sustainability" (Mota & Figueiredo, 2012). This discussion raises some problematic questions about the transitional moment that certain young musicians may cross when they leave the project *Orquestra Geração* to join other formal educational contexts connected with music education. In the end, some possible directions to overcome the problems that have emerged in the discussion section will be presented.

Keywords

Orquestra Geração; community of practice; education and growing; sustainability; sociological portraits.

RIEM
Revista Internacional de Educación Musical

International Society for Music Education

ISME
Established in 1953

Más allá de la Orquesta Geração: El retrato de Manuela, una joven que soñaba con ser clarinetista profesional.

por Ana Luísa Veloso (Politécnico de Oporto, Portugal)

La *Orquesta Geração* (Orquesta Generación) es un proyecto musical comunitario creado en Portugal en 2007, el cual tomó las principales directrices de su homólogo de Venezuela, conocido como El Sistema. Este es el término comúnmente utilizado para nombrar a la Fundación Musical Simón Bolívar (antes conocida como la Fundación del Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela). El Sistema fue creado en 1975 por José Antonio Abreu en Venezuela, y aunque hoy en día se asume como un programa social dedicado al “rescate educativo, ocupacional y ético”, varios autores (Creech y otros, 2016; Hollinger, 2006; Rodas, 2006) han informado que, en un principio, el programa fue creado para ampliar la práctica instrumental orquestal vinculada al canon musical occidental entre los venezolanos jóvenes, y que, como proyecto social, fue concebido posteriormente, teniendo como consecuencia un incremento en sus necesidades administrativas, legales y financieras.

En 2012, El Sistema tenía alrededor de 200 centros de música (núcleos), 400 orquestas y 350.000 participantes; hoy en día los niños asisten a estos núcleos aproximadamente cuatro horas al día, cinco o seis días a la semana, en la búsqueda de la excelencia musical y la transformación personal y social a través de la música. Elogiado por muchos por su excelencia musical y sus méritos con respecto a la inclusión y la justicia social (Booth, 2009; Tunstall, 2012), El Sistema también ha tenido, recientemente, críticas profundas. Por un lado, se cuestiona la estructura de una orquesta como modelo para la sociedad, que puede ser entendido como un modelo para el ejercicio del poder y el control, y por el otro, se censura aquello a lo que Baker (2014, p. 14) denomina "enfoque de tolerancia cero a la crítica" por parte de El Sistema.

El proyecto portugués, inspirado en el venezolano en lo que respecta a la preocupación por la inclusión y movilidad sociales de los jóvenes, también se basa en la idea de que las prácticas musicales colectivas, como las que se producen en una orquesta, pueden dar lugar a cambios significativos en la vida personal y social de los niños y adolescentes. Sin embargo, y a pesar de que eso pueda parecer ser una realidad, por ser una iniciativa muy reciente aún se desconoce de qué forma esas transformaciones influyen el futuro de los jóvenes después de salir de la *Orquesta Geração* (Veloso, 2015). En este artículo se pretende contribuir a este cuestionamiento a través de la discusión del «retrato sociológico» (Lahire, 2002; Lopes, 2012, 2014) de Manuela, quien se inició en la *Orquesta Geração* y, más tarde, se trasladó a un contexto diferente, al Conservatorio Nacional de Música.

Revisión de la literatura

Entre disonancias: La construcción del yo en comunidades de práctica

Cambiar de contexto (profesional, conyugal, familiar, de amistad, religioso, político...) es cambiar las fuerzas que actúan sobre nosotros (Lahire, 2002, p. 59).

A lo largo de la vida, pasamos a través de diferentes contextos de socialización que influyen de manera decisiva en nuestros pensamientos, sentimientos, discursos y acciones. Según Lahire (2002, 2004, 2005), estos mismos pensamientos, sentimientos y acciones cobran vida cuando se exteriorizan en disposiciones y esquemas de acción incorporados y adquiridos en el transcurso de los muchos contextos de socialización que atravesamos. En las sociedades contemporáneas, estos contextos son a menudo muy heterogéneos, por lo que la persona no tiene un yo unitario, totalmente coherente sino, como lo denomina, Lahire, un yo plural:

La coherencia de los hábitos o esquemas de acción (esquemas sensoriomotores, esquemas de percepción, de apreciación, de evaluación...), que cada actor puede haber interiorizado, depende de la coherencia de los principios de socialización a los que estaba sujeto. Una vez que el actor fue colocado, simultánea o sucesivamente, dentro de una pluralidad de mundos sociales no homogéneos, a veces incluso contradictorios o dentro de universos sociales relativamente coherentes pero que presentan, en ciertos aspectos, contradicciones, el actor experimenta prácticas heterogéneas y en ocasiones contradictorias, que varían según el contexto en donde tiene que evolucionar (2002, p. 31).

Por lo tanto, es comprensible que la gente, a lo largo de sus vidas, no trace una trayectoria lineal totalmente armónica y cohesionada. Muy al contrario. Las acciones, sentimientos, formas de ver y percibir el mundo, aunque tienden a tomar forma alrededor de uno mismo con identidad propia, se materializan en la experiencia concreta y personal «en el contexto» y se definen por las respuestas más apropiadas que cada uno tiene para una situación dada. Además, también hay que tener en cuenta que, como señala Lahire (2005), estas disposiciones que se dividen en disposiciones para actuar y disposiciones para creer (nuestras creencias), no siempre coinciden. En consecuencia, nuestras acciones son siempre el producto de este encuentro entre los condicionantes del contexto, nuestras creencias, nuestras disposiciones y los esquemas incorporados de acción.

De este modo, niños y jóvenes, a medida que crecen, van definiendo su propio camino y su identidad (que es siempre plural) a partir de las múltiples interacciones establecidas en la familia, el grupo de amigos, la escuela y otros contextos de socialización. Por lo tanto, aunque las circunstancias de aprendizaje y crecimiento sean muy diferentes, también es cierto, como refiere Abrantes (2003, 2005, 2011), que en las primeras etapas de la vida de los individuos los espacios de educación formal y no formal tienen especial importancia en la formación no sólo por el modo en que contribuyen a la organización temporal y espacial de cada uno, sino también en las formas en las que potencian el desarrollo de una serie de interacciones con otros jóvenes y adultos que pueden tener un papel destacado en sus vidas.

Los contextos de aprendizaje, tales como, el de la *Orquesta Geração*, llamado por Lave y Wenger (1991) y Wenger (1998, 2006) como «comunidades de práctica», están

vinculados por su origen a una perspectiva conceptual que ubica al aprendizaje como una práctica social, que se desarrolla *en relación* con el otro, a través de los modos particulares de cómo se desenvuelven los individuos. Estos contextos, en donde los jóvenes participan regularmente en un conjunto de prácticas bien definidas, se caracterizan, como lo refiere Abrantes (2011), por ser “espacios privilegiados para el desenvolvimiento de competencias, relaciones, identidades y disposiciones, así como, por la incorporación de representaciones del mundo y de sí mismos” (p. 125). A este respecto, Abrantes (2012, p. 193), afirma:

Al participar en las prácticas comunitarias (en particular, durante el tránsito de ser recién llegado a participante pleno), el individuo va adquiriendo, dentro del contexto local de las relaciones sociales, un conjunto de habilidades que lo definen, es decir, que le confieren una identidad, transformándolo en un cierto "tipo de persona".

En el caso específico de la música, varios autores han señalado que, al participar en actividades musicales de carácter colaborativo, cada individuo puede encontrar un espacio y un tiempo para reconfigurar su vida y a sí mismo (Bowman, 2009; DeNora, 2003, 2004, Miell y Littleton, 2008). Asimismo, estas prácticas parecen reconstruir la acción y la colaboración musical como “un medio de relación con los demás, como una forma silenciosa de conocer a otros” (Dillon, 2007, p. 165), y, a su vez, desencadenan sentimientos fuertes de pertenencia a la comunidad y el reconocimiento de un compromiso con las actividades y con los propios miembros de la comunidad. Además, tal como sugiere Dillon (2007), este compromiso se materializa en un sentido de participación responsable y puede conducir a que los jóvenes estudiantes reconceptualicen sus puntos de vista del aprendizaje, llegando a creer que pueden hacerlo mejor, trabajar más duro y, como diría Brader (2011), crear sus propias «canciones de resiliencia» en el desarrollo de nuevos modos de actuación y de estar en el mundo. Así, en este ir y venir de interacciones y reconstrucciones, los jóvenes van desarrollando disposiciones que los encaminan no solo a un desenvolvimiento musical progresivo, sino también a un crecimiento individual y social que puede reconstruir sus identidades y transferir el papel asumido en la práctica musical a su familia, escuela o cualquier otro contexto. Sin embargo, a menudo esta transferibilidad no es posible, debido a que el joven se encuentra ante un nuevo contexto que requiere la movilización de una serie de disposiciones y esquemas de acción opuestos a los que estaba desarrollando fuertemente en el contexto particular de la práctica (Abrantes, 2011; Lahire, 2002, 2005). Cuando esto sucede, el joven experimenta un conflicto que pone “en jaque” a sí mismo, sus creencias y valores que se han desarrollado con el tiempo, y que puede llegar a dominar cada momento de su existencia. Es entonces cuando surgen desajustes, situaciones de crisis, contradicciones del pasado incorporados en situaciones nuevas y desconocidas que pueden actuar como mediadores en el desarrollo de sus posibilidades creativas y que salvan obstáculos, o, por el contrario, pueden llevarlo a la inhibición de sus acciones (Caetano, 2011). Es esta posibilidad del presente a condicionar el pasado la que puede llevarlo a definir las formas para mejorar, actualizarse y transformarse o, por el contrario, inhibirlo y dejarlo en suspenso.

Educación, experiencia y continuidad

John Dewey (1916, 1938), en su concepción de una nueva filosofía de educación que pudiera dar cuerpo a las escuelas progresistas de los Estados Unidos, coloca el concepto de experiencia en el centro de esta nueva corriente teórica y práctica: “parto del principio de que la piedra angular de esta nueva filosofía se encuentra en la idea de que existe una relación íntima y esencial entre los procesos que conforman la experiencia y la educación” (1938, p. 20). Para definirlo como un principio básico de su filosofía, Dewey trató de concentrarse en la acción del niño, en su experiencia concreta y en cómo participa en los diversos fenómenos de la vida. Sin embargo, el filósofo dejó claro en sus obras (Dewey, 1916, 1938) que aunque todo aprendizaje proviene de la experiencia, no implica aceptar que cualquier experiencia puede tener, por sí sola, valor educativo.

Es desde aquí, que se percibe que Dewey conecta su idea de *experiencia educativamente válida y deseable* con el concepto de crecimiento y con uno de los principios que es utilizado como criterio para determinar este postulado: el “principio de continuidad” (1938, p. 33). Para este autor, el principio de continuidad y la noción de crecimiento están directamente vinculados, porque sólo cuando una experiencia revela una coherencia entre el pasado y el presente, de tal forma que conduzca a un crecimiento de la persona, es cuando puede volverse educativamente válida. Para Dewey, la experiencia es una fuerza que provoca el movimiento, y el educador será responsable, por tanto, de examinar en qué dirección sucede este movimiento. Aquí Dewey conecta claramente esta noción de crecimiento a la formación personal, la adquisición de actitudes y disposiciones que lleven al desarrollo de mayores expectativas para el futuro y formas renovadas para superar los obstáculos y dificultades en la búsqueda de ese futuro.

Bowman (2002, 2012), en su interpretación de la teoría de Dewey, sintetiza muy claramente estas ideas:

Lo que hace que la educación sea un proceso que valga la pena, es suponer que una parte importante de lo que distingue a las personas «educadas», son las experiencias cuya vida y riqueza cambian lo que somos y eleva aquello que podemos esperar con relación a las experiencias futuras, la vida y nuestra relación con los demás. La educación trabaja a través de las experiencias que transforman nuestras expectativas en relación con el mundo, transformando también, consecuentemente, aquello que somos (2002, p. 67).

A raíz de lo expuesto, el concepto de educación se entiende en este artículo como “un proceso abierto de crecimiento y devenir que requiere, como condición fundamental de su posibilidad, el ajuste constante de nuestras creencias y deseos a la luz de nueva información y experiencia que vamos obteniendo” (Bowman, 2002, p. 66).

Esta perspectiva está relacionada, por un lado, con el crecimiento personal y social de los jóvenes y, por el otro, con el desarrollo de su identidad y carácter. Uno de los temas centrales a este punto de vista, por lo tanto, es que los maestros se cuestionen sobre la *persona* que están formando (Abbs, 1994, 2003; Bowman, 2002, 2009, 2012; Greene, 1995, 2008). ¿El propósito es desarrollar habilidades que les ayudarán y guiarán en un mundo de cambios acelerados?, ¿capacidades para cuestionar y entender los fenómenos a través de diversos puntos de vista?, ¿capacidades de resiliencia que le permiten resistir y luchar contra lo

inesperado?, ¿habilidades relacionadas con la comprensión, la tolerancia, que la vida en comunidad exige?, ¿el estar pasando por un determinado proceso, indica que la educación para el desarrollo en los procesos imaginativos, creativos y reflexivos es suficiente para que hagan frente a lo inesperado, lo impredecible? Estas son algunas de las líneas, en la lógica del pragmatismo (Bowman, 2002, 2009, 2012; Dewey, 1916; 1938) y también de la pedagogía crítica (Abbs, 1994, 2003; Greene, 1995, 2008) que parecen temas fundamentales en la discusión de cualquier proyecto educativo. También son algunas de las líneas que nos llevan a evaluar lo que Mota y Figueiredo (2012) denominaron “sostenibilidad” (p. 192). Estos autores presentan este concepto de la división entre la sostenibilidad «interna» y «externa», que definen de la siguiente manera:

Por sostenibilidad interna entendemos la construcción de una serie de principios educativos que pueden garantizar tanto la consistencia musical del programa, como su adecuación al contexto social y cultural del lugar en que se implementa. La sostenibilidad externa se refiere a la responsabilidad social en la construcción de una red coherente que establecerá los vínculos entre escuelas, maestros, estudiantes, familias y patrocinadores (pp. 192, 193).

Este es un concepto que complementa y profundiza lo que se ha dicho hasta el momento y nos permite determinar, con base en un doble principio de coherencia interna y externa, si los proyectos como la *Orquestra Geração* reúnen o no las condiciones para garantizar su propia continuidad. En este sentido, me parece muy importante que los proyectos musicales de la comunidad como la *Orquestra Geração* definan no sólo las características de las experiencias musicales de cada niño y las formas en que éstos crean significados personales y sociales de estas experiencias, sino también anticipar las consecuencias que pueden tener en la vida de los jóvenes estudiantes.

Creo que es entre estas líneas, no siempre de manera tangible y visible, que los jóvenes que pertenecen a la *Orquestra Geração* pueden encontrar oportunidades para desarrollarse como individuos autónomos y libres que poco a poco se darán cuenta de nuevos caminos que se apartan de las situaciones de marginación y les ofrecen la posibilidad de reordenar y reorganizar sus vidas en el presente y en el futuro.

Contextualización metodológica

Los datos para este artículo fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas en el ámbito de un estudio de caso que se ocupa de los dos núcleos más antiguos de la *Orquestra Geração*, el núcleo de Miguel Torga y el de Vialonga, que actualmente se unieron en una orquesta. Las entrevistas semiestructuradas fueron utilizadas como una forma de reunir a las diversas voces de los estudiantes que participaron en el proyecto, para que fuera posible ampliar el espectro interpretativo de los eventos e interacciones observadas.

Los datos se sometieron inicialmente a un proceso de categorización y tematización que proporcionó un marco amplio para comprender mejor el tema del «poder transformador» de la música (Veloso, 2015) y de cómo actúa eventualmente dentro del proyecto *Orquestra Geração*.

Esta categorización y tematización permitió una primera inmersión en los datos y la creación de un marco de interpretación preliminar donde se podían encontrar, entre las categorías y temas, los puntos que se acercaban a la

construcción de historias de vida. Fue aquí donde surgió la necesidad, en ciertas ocasiones, de llevar a cabo una segunda entrevista con los participantes, con el fin de aclarar y profundizar ciertas temáticas para así pasar a la construcción narrativa de historias de vida, uno de los principales objetivos del proyecto de investigación. Fue precisamente a través del análisis de estas segundas entrevistas y de la construcción de historias de vida, realizadas en la etapa posterior a esta primera categorización por medio de la metodología de retratos sociológicos, que emergieron algunas disonancias, puntos de ruptura en relación con el análisis realizado en la primera fase.

Historias de vida y retratos sociológicos

La historia de vida que se presenta en este artículo fue escrito a partir del método biográfico de Lahire (2014), que consiste en el desarrollo de retratos sociológicos. A través de éstos, Lahire presenta un dispositivo metodológico que permite la construcción de biografías a través de la descripción y análisis de las diferentes trayectorias de socialización de los sujetos de investigación. En palabras de Lopes (2014), este dispositivo permite:

Percibir la forma en cómo las disposiciones individuales se forman y encarnan en los diferentes roles sociales del actor, en los múltiples «mundos de la vida» (por usar una expresión tan cercana a la fenomenología) que habita, en el mosaico de situaciones y marcos de interacción en el que se mueve y, así, entender que de esa circulación plural resultan muy variadas disposiciones (p. 83).

La idea es pues, por un lado, procurar entender cómo los individuos incorporan y personifican las disposiciones en los diferentes contextos de su vida, y en segundo lugar, si estas disposiciones se mantienen y manifiestan a través de estos mismos contextos en los patrones de acción y discurso, y en pensamientos y sentimientos. El retrato, como una variante del método biográfico (Abrantes, 2012) construido a partir de las entrevistas semiestructuradas, se presenta como un dispositivo de “articulación conjunta que entre el análisis sociológico [...] de la pluralidad de disposiciones y contextos [de prácticas] y una narrativa con voz propia” (Lopes, 2014, p. 84). Este análisis realizado por el investigador, es, de acuerdo con Lopes (ibíd.), una «interpretación en segundo grado» de aquello que es una primera interpretación del entrevistado en el momento en que, durante la entrevista, habla acerca de sus acciones, pensamientos y sentimientos, y sobre los significados que estos asumieran para sí mismo. Es necesario, por lo tanto, una cierta cautela en momentos específicos en que el retrato extrapola una descripción y pasa a contener elementos de análisis e interpretación. Así, la construcción específica del retrato de Manuela (nombre ficticio) que se realizó y que aquí se presenta, fue leída por dos investigadores que de esta forma auxiliaron en su proceso de validación.

Historias individuales: Después de la Orquestra Geração.

Manuela, aquello no era para mí.

Manuela, de 17 años, abre sus grandes ojos cuando habla de su paso por el conservatorio: “yo vi que aquello no era para mí, fue muy difícil”, concluye en un solo aliento. Las palabras vienen a ella de la indignación, la joven está ansiosa por contar su historia y continúa con el mismo tema: “pero vi que no era para mí porque era muy exigente, había mucha competencia”. Le insto a retroceder. Manuela se calma un

poco y dice que, después del 9º grado, decidió dedicarse a la música. Fue admitida en el Conservatorio Nacional y la Metropolitana y eligió el Conservatorio, “solo que no funcionó”, suspira. Manuela ahora asegura que “cometió un error con esta elección” y que en la Metropolitana, sin duda, habría tenido más posibilidades, ya que en el Conservatorio “hay más falsedad entre los alumnos”. La joven se queja esencialmente de la competencia refiriendo que “los colegas podían ver que yo me equivocaba, pero no me ayudaban”. La crítica de sus colegas se extendía también a la parte musical. Manuela es tajante: “ellos ahí... ¡Después tocan con tanto vibrato! La música... aquello es una fantochada”. A pesar de afirmar que algunos de sus compañeros son auténticos en lo que hacen, afirma “que muchos no lo son”, y que, si bien pueden ser considerados buenos músicos, “ellos no son buenos para las orquestas”.

Así que cuando Manuela compara el Conservatorio Nacional con la *Orquestra Geração* describe un abismo: “hay una gran diferencia, porque en el Conservatorio trabajan más de forma individual”. Continúa explicando su punto de vista a partir de la experiencia que tuvo en las clases de orquesta en el Conservatorio: “aquello no tenía nada que ver [con su experiencia previa], cada uno tocaba para sí mismo, no hacían música en conjunto” y afirma que, aunque su nivel con el instrumento podría no ser uno de los mejores, por lo menos a nivel de la orquesta estaba mucho mejor preparada de lo que estaban sus compañeros. Por esto mismo se sintió fuertemente perjudicada cuando se dio cuenta de que sería colocada con los clarinetes segundos, principalmente porque esta indicación fue dada, al parecer, por un compañero:

Como este chico estudiaba allí desde hace mucho tiempo, de inmediato me propuso para los clarinetes segundos... Y yo pensé “cielos, nunca fui segundo clarinete, siempre fui primero y ahora seré segundo”. Y después él faltaba cuando quería”.

Como su compañero continuaba faltando, Manuela pensó que tendría la oportunidad de pasar a primer clarinete. Sin embargo, esto no sucedió y Manuela fue nuevamente superada por una compañera. Fue invadida, una vez más, por una fuerte sensación de frustración:

Ella faltaba y el director ponía a otra chica. Pronto me empujaron nuevamente para el segundo clarinete. Entonces, aunque yo estaba aquí [...], ¡me sentía un poco afectada! [...]. ¡Si ya estaba allí, y ella hacía lo mismo! Faltaba cuando quería... y eso era injusto porque yo siempre... asistía y llegaba a tiempo. ¿Cómo es que estoy con los segundos y ella con los primeros?

Y como la compañera parecía seguir el mismo camino del chico que había sido previamente primer clarinete, Manuela vio llegar su día. El director la colocó, finalmente, como primer clarinete. Pero de pronto se generó confusión porque al parecer a los compañeros no les gustó esta decisión:

Luego dijeron: “oh, tú no eres un 1º clarinete, eres 2º, y tal y tal. Y yo dije: 'no, pero el maestro me puso aquí la partitura...”, a lo que respondieron: “Ah, pero eso es para mí”. Yo estaba como: “Oh, Dios mío...”. Fue entonces cuando... ¡el profesor me puso justo con los primeros!

La frustración sentida en las clases de la orquesta se extendía también al instrumento, la formación musical y la música de cámara.

En su opinión, su profesor de clarinete siempre fue “un poco injusto” con ella y por varias razones. Manuela habla con cierto resentimiento cuando explica que el maestro, cuando faltaba, se comprometía a recompensar su clase, pero

en realidad nunca lo hacía. Cuenta también que, en una audición, el profesor insistió en que tocara una parte «melódica». Manuela quería tocar una que “era más rítmica”, ya que “siempre había tenido más dificultades en las melódicas”. Además, en esta misma audición tuvo que tocar por primera vez en un clarinete de una compañera, en el que ni siquiera pudo ensayar, porque su instrumento estaba dañado. A estos episodios, se agregaba la situación de las clases individuales, que poco a poco se estaban convirtiendo en una fuente de problemas cada vez mayor:

Yo, con nervios... Soy un poco vergonzosa. [...]. Y con el maestro, yo me ponía nerviosa [...] y entonces me equivocaba. Y eso es lo que me irritaba, porque estudiaba, estudiaba y al momento de la clase no me salía. A veces salía de ahí llorando.

Manuela empezó a sentir que el esfuerzo no se veía recompensado, y no podía entender cómo era posible que “en la orquesta [*Geração*] era una de las mejores” y en el Conservatorio “era la peor”.

La formación musical tampoco transcurrió muy bien. A Manuela no le gustó mucho el método utilizado, especialmente en los ejercicios auditivos, donde tenía que identificar intervalos. En este área sentía que los compañeros estaban mejor preparados: “mis compañeros, por cierto, tenían un oído más absoluto... yo no [...]. Ellos conseguían percibir cuáles eran las notas, y lo mismo para hacer los cálculos... Era más fácil para ellos”.

La música de cámara también la desanimó un poco. Manuela explica que realizó una prueba para unirse a un grupo, pero que el maestro les comunicó, a ella y a un compañero, que eran «los peores» y, por lo tanto, quedarían fuera. La solución fue hacer un dúo, que tampoco funcionó. En palabras de Manuela: “Al final no nos presentamos porque él tenía que faltar. Tuvimos incluso pocas lecciones y solamente al final...”.

Con todo esto Manuela se sintió desfallecer, y empezó a alejarse de su sueño de la música. Pero no siempre fue así. Con 15 años, Manuela soñó volar alto. En ese momento, tres años después de unirse a la orquesta, estaba convencida de que sería «clarinetista profesional» y deseaba mucho ser maestra. A pesar de que sus calificaciones en la escuela eran “mucho más bajas” que en la *Orquestra Geração*, la joven nunca reprobó, porque era consciente de que eso podía perjudicar sus sueños futuros. Tuvo siempre el apoyo de su familia, lo que llevó a esta joven clarinetista a sentirse muy afortunada, a pesar de la difícil situación de los padres, ambos desempleados:

Ellos me apoyan, no son los padres que están siempre disponibles, aunque también me dan mi espacio para aquello que quiero y me siento afortunada en este aspecto, porque hay padres que no aceptan lo que sus hijos quieren ser, quieren que sus hijos sean algo que nunca podrían ser [...], y mis padres me dan la oportunidad para escoger, y me apoyan. Y eso me hace feliz...”.

La orquesta le trajo nuevos aprendizajes y abrió sus horizontes, sobre todo en la música clásica, que ahora conoce mejor y también aprecia. Además, tuvo una importancia muy significativa en una especie de cambio de actitud hacia el mundo y los otros. Manuela explica:

Cuando me uní a la orquesta era una niña muy revoltosa [risas], estaba en contra del mundo y era una chica muy traviesa, y entré un poco por influencia, porque mis amigas también entraron, y al principio no me importaba, solo asistía, y estaba bien [risas]. No trabajaba, tuve mi primera práctica intensiva y me empezó a gustar y

también comencé a entender más, y después empecé a practicar. Entonces tuve altas y bajas, y después de un año... básicamente de estos tres años comencé a trabajar en los dos últimos. Por lo tanto, conseguí evolucionar en dos años también, y creo que avancé un montón, no quiero parecer pituca [risas].

De hecho, para Manuela el haber pertenecido a la *Orquestra Geração* fue extremadamente positivo, una experiencia que contribuyó en gran medida a su crecimiento y madurez: “cuando me uní a la orquesta empecé a [...] cambiar. Ya era más tranquila, mucho más tranquila. Y es que antes estaba tratando con malas compañías”. Además, también afirma: “si no fuera por la orquesta, yo no sabría dónde estaría, probablemente todavía aquí, en esta escuela, porque no habría pasado de año...”.

Confrontada con esta etapa de su vida, Manuela dice que “no quiere renunciar a la música”, e incluso intentó de nuevo entrar en la Escuela Metropolitana. Sólo que en esta segunda vez, no ingresó; según lo cuenta: “no tenía miedo de ir de nuevo y [que] no pudiera”. Además de en la Metropolitana, seguía pensando en estudiar en el norte, pero sus padres se opusieron. Sin embargo, a pesar de no querer que su hija estudiara fuera de casa, los padres de Manuela estaban tristes cuando desistió. Ella parece sentirse un poco culpable por la tristeza de sus padres cuando cuenta que “estaba muy entusiasmada [...], llegaba a casa y les contaba todo”. Y, en un encogimiento de hombros, aclara: “porque creo que fue culpa mía por haber creado muchas expectativas”. Antes de desistir, Manuela trató de inscribirse a un curso de jazz en la Escuela Metropolitana, pero no funcionó. Los maestros le dijeron que, como ya tenía dificultades en el clarinete, se podría complicar aún más en el jazz. También tendría que pagar. Así que por estas dos razones, también abandonó esta idea.

Repitiendo consecutivamente la frase “el conservatorio no era para mí”, Manuela decidió cambiar el rumbo de su vida, y se unió al curso de Cocina y Arte Culinario en el Centro de Alimentos de Pontinha. Haciéndose fuerte, Manuela dice: “no podía dejar de estudiar”, y decidió continuar su segundo sueño: la cocina. Cuando termine el curso piensa ir a trabajar inmediatamente. Entre sus posibles sueños está el tener su propio restaurante, donde podría también tocar su clarinete, o cocinar en un crucero. Pero, ciertamente, la música se inmiscuye constantemente en su discurso. De hecho, la idea de cocinar en un crucero es tomada de la idea de tocar en un crucero. Y, en medio de las afirmaciones que revelan cierta desorientación, Manuela siente la necesidad de decir:

No estoy perdida. Lo sé, lo sé, pero quiero tener la certeza... aún. Porque no sé si en el futuro conseguiré hacer música de nuevo, porque también me gustaría entrar en la Orquesta Gulbenkian, o ir a Francia para estudiar por un año... Bueno, no sé, quién sabe, tal vez un restaurante con música clásica, donde yo pueda tocar, ¡nunca se sabe!

Su futuro más lejano, se lo entrega a las manos de Dios. Manuela piensa que “si Dios ha provisto que sea así” se debe a que aún no está preparada para “entrar en el mundo de la música”. Dice tener una gran “fe en el destino” y está segura de que “si Dios no quiere que sea ahora es porque va a querer mañana”.

Discusión

Cuando conocí a Manuela, me impresionó la idea de que, para ella, la música había terminado por convertirse en

un callejón sin salida. Una posibilidad muerta casi al nacer. En agudo contraste con el entusiasmo que vivió en la *Orquestra Geração* y con el empeño que le dedicaba, Manuela parece haberse adormecido, o incluso haber reprimido en sí misma toda esa energía, toda esa alegría que la orquesta le trajo. A pesar de un fuerte sentido de pertenencia a un grupo, a una comunidad, sentimiento que desarrolló en la *Orquestra Geração*, Manuela empezó a sentir que no había lugar para ella en el mundo de la música. De hecho, por la repetición constante “aquello no era para mí”, la joven se cuestiona no sólo sus habilidades musicales, sino también la idea entera de un sueño que empezó a dibujar cuando entró en la *Orquestra Geração*. Y es este sueño, junto con el sentido de pertenencia al grupo antes mencionado, lo que motivaba a Manuela a ser mejor, para estudiar con ahínco, para cuidar sus calificaciones en la escuela, a creer en sí misma, e incluso, como se percibe en el retrato, para tener una actitud diferente hacia la vida de menor rebeldía a aceptación y comprensión de los demás, que termina en una cadencia suspensiva, encarnada en una red de pensamientos y sentimientos que Manuela no sabe bien cómo ordenar.

Así, aunque aparentemente el proyecto de la *Orquestra Geração* parece ir en el sentido de lo que se ha definido anteriormente, de acuerdo con las líneas pragmáticas de Dewey (1916, 1938) y Bowman (2002, 2012) y algunos autores relacionados con la Pedagogía Crítica (Abs, 2001; Greene, 1995), como un proyecto educativo válido, asegurando, como indican Mota y Figueiredo (2012), un considerable grado de sostenibilidad interna, lo mismo no parece acontecer cuando se pasa al último peldaño de la orquesta. Y el Conservatorio Nacional, al que Manuela soñaba con asistir, y que era la materialización de este sueño de ser músico profesional, acaba por surgir en esta historia simplemente como un contexto altamente inhibitorio de una serie de disposiciones que habían sido adquiridas por ella en su paso por la *Orquestra Geração*. Manuela no se sintió preparada, estaba perdida, lo que ha dado lugar a altos niveles de frustración e incluso algo de culpa, como se ve, por ejemplo, cuando se habla de la desilusión que causó a sus padres. Analizando esta trayectoria a la luz de la teoría disposicional de Lahire (2002, 2004, 2005), sugeriría que existen aquí dos fenómenos igualmente importantes y que acaban por complementar este resultado inesperado: por un lado, Manuela, a pesar de creer, es decir, de tener la creencia de que el conservatorio sería la mejor opción para aquellos que quieren seguir una carrera en la música, parece no poseer las disposiciones necesarias que la ayudarían a afrontar y superar los obstáculos encontrados, tales como la relación más distante con el profesor, la competitividad entre los estudiantes o la falta de dedicación de sus colegas que asistían a la clase de orquesta. Por otro lado, estas y otras condiciones que han sido reportadas por Manuela acabarán por adormecer una serie de disposiciones relativas a las formas de actuar, modos de pensar y sentir, y capacidades que no se encuentran en este nuevo contexto, condiciones suficientes para su formación y fortalecimiento. De esta forma, la sostenibilidad externa de la que nos hablan Mota y Figueiredo (2012), se pone en duda, porque los contextos de aprendizaje musicales que van más allá de la *Orquestra Geração*, parecen no favorecer los principios y modos de proceder de este proyecto comunitario. Por lo tanto, a pesar de que no se puede adivinar lo que habría ocurrido si

Manuela hubiera ingresado en la Escuela Metropolitana en vez de entrar al Conservatorio, presenciamos aquí un conflicto que necesita de resolución, pues el Conservatorio Nacional se asume como la oferta educativa pública de referencia en lo que a música respecta. En este sentido, y teniendo en cuenta todo lo que se ha dicho anteriormente acerca de la educación y el crecimiento personal y social de los jóvenes, las posibilidades de solución a los dilemas como estos parecen poder concretarse en una cuestión central: la continuidad. Ningún proyecto subsiste, ningún programa es sostenible si no se propone como un momento entre el pasado y el futuro. Pasado, presente y futuro, deben ser considerados en conjunto, para que los objetivos de un proyecto en particular no se pierdan por callejones secundarios. Y en este caso particular, destaco sobre todo la conexión con el futuro. En el fondo, volvemos a la pregunta de qué personas estamos formando. Me parece, pues, necesario que el proyecto *Orquestra Geração* reconsidere sus estrategias a la luz de las posibilidades de futuras trayectorias que se dan a estos jóvenes. Las habilidades tales como la reflexividad o la creatividad, son, como hemos visto, fundamentales para superar los obstáculos y los problemas encontrados en los diferentes contextos. Directamente relacionadas con ellas están además la autonomía, el pensamiento crítico y la «capacidad agencial» de los sujetos (Caetano, 2011, p. 160), que debe ser trabajada en un ejercicio de reflexión entre sí mismo y el conocimiento profundo de las realidades sociales. Por otro lado, me parece que la línea entre la *Orquestra Geração* y los diversos contextos en los que los jóvenes pueden continuar su preparación debe ser reforzada con más ahínco. Tal vez sea necesario establecer más puentes, crear figuras que puedan apoyar a los jóvenes de un contexto a otro. Quizá también sea necesario sensibilizar al conservatorio sobre las características únicas de cada trayectoria individual. Será pues importante, reflexionar, dialogar, colocar actores en movimiento entre los diferentes contextos, abriendo también, lo más pronto posible, la orquesta y aquellos que la habitan a otros mundos que muy posiblemente los jóvenes participantes en la *Orquestra Geração* también ocuparán. Siempre recuerdo a una estudiante que entrevisté en el transcurso de este estudio de caso que me decía que la *Orquestra Geração* es como una «mafia» (Veloso, 2015). Lo que quería decir es que era como un núcleo cerrado en sí mismo en donde colegas y profesores se ayudan, protegen y defienden. Yo diría que es tal vez necesario revisar este modelo «tipo caparazón», para que los jóvenes sean conscientes, con cierta anticipación, de las consecuencias que pueden derivarse de sus decisiones.

Referencias citadas

- Abbs, P. (1994). *The educational imperative: A defence of socratic and aesthetic learning*. Londres/Nueva York: Routledge Falmer.
- Abbs, P. (2003). *Against the flow: Education, the art and postmodern culture*. Nueva York: Routledge.
- Abrantes, P. (2003). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas E Práticas*, 41, 93–118.
- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1(1). Disponible en <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/281/237>.
- Abrantes, P. (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 21, 121–139.
- Abrantes, P. (2012). A Escola da Vida. *Tempo Social, Revista de Sociologia Da USP*, 24(2), 189–210.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Booth, E. (2009). Thoughts on Seing El Sistema. *Teaching Artist Journal*, 7(2), 75–84.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. En R. Colwell y C. Richardson (Ed.), *The New Handbook of Research in Music Teaching and Learning*. Nueva York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2009). The community in music. *International Journal of Community Music*, 2(2,3), 109–128.
- Bowman, W. (2012). Music's place in education. En G. E. McPherson y G. F. Welch (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Brader, A. (2011). *Songs of Resilience*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Caetano, A. (2011). Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 157–174.
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., Waitmain, G., Sandoval, E., y Fairbanks, S. (2016). *El Sistema and Sistema-inspired programmes: A literature review of research, evaluation and critical debates*. San Diego: Sistema Global.
- DeNora, T. (2003). Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(02), 165–177.
- DeNora, T. (2004). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Nueva York: Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nueva York: Kappa Delta Pi.
- Dillon, S. (2007). *Music, meaning and transformation: Meaningful music making for life*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Frith, S. (2003). Music and everyday life. *Critical Quarterly*, 44 (1), 35–48.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Wiley.
- Greene, M. (2008). Education and the Arts: The Windows of Imagination. *Learning Landscapes*, 1(3), 17–21.
- Hollinger, D. M. (2006). *Instrument of Social Reform: A Case Study of the Venezuelan System of Youth Orchestras*. Tesis doctoral, Universidad del Estado de Arizona. Disponible en Proquest (3241291).
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Puerto Alegre: Artmed.
- Lahire, B. (2005). Patrimónios Individuais de Disposições - Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 11–42.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lopes, J. T. (2012). *Registos do actor plural: Bernard Lahire na sociologia portuguesa*. Oporto: Afrontamento.
- Lopes, J. T. (2014). Subjetividade plural no mundo contemporâneo. *Revista Cronos*, 13(1), 81–88.
- Miell, D. y Littleton, K. (2008). Musical collaboration outside school: Processes of negotiation in band rehearsals. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 41–49.
- Mota, G. y Figueiredo, S. (2012). Initiating Music Programs in New Contexts: In Search of a Democratic Music Education. En G. McPherson y G. Welch (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rodas, A. (2006). *A model for community participation in the performing arts: Social action through music and the internationalization of the Venezuela orchestra system*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Columbia.
- Tunstall, T. (2012). *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*. Nueva York: W. W. Norton.
- Veloso, A. L. (2015). This is my voice in music: Creating new life opportunities from collective music participation. En N. Economidou y M. Stakelum (Ed.), *European Perspectives on Music Education: Every Learner Counts*. Innsbruck: Hebling.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2006). Communities of Practice. A brief Introduction. Disponible en <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

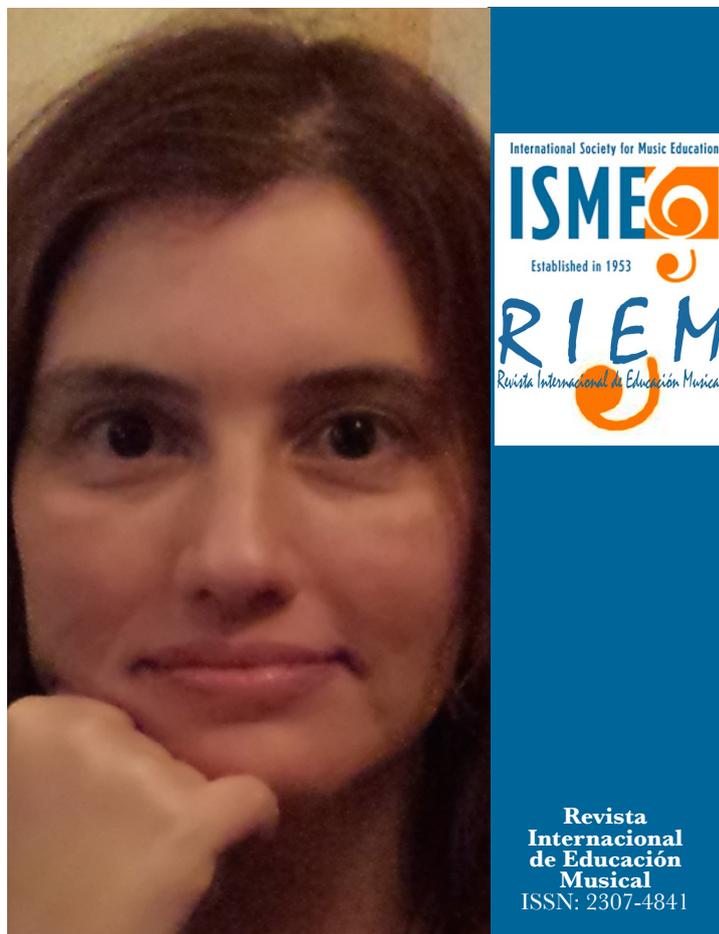
Sobre la Autora

Ana Luísa Veloso

Ana Luísa Veloso nació en Oporto en 1979. En la actualidad detenta una beca postdoctoral en CIPEM (Centro para la Investigación en Educación Musical y en Psicología de la Música) y un puesto en INET-md (Instituto de Etnomusicología - Centro para el Estudio de la Música y la Danza), sito en el Politécnico de Oporto. Su investigación actual versa sobre educación musical y comunidad y está desarrollando diversos proyectos educativos en contextos formales y no formales sobre aspectos relacionados con la creatividad musical, audición y apreciación musical, y aprendizaje musical en contextos formales, no formales e informales, situaciones de música *underground*, y música comunitaria, temáticas de las que ha publicado artículos y capítulos de libro. Es además la coordinadora nacional de la Asociación Europea de Música Escolar (EAS). Mantiene activamente su actividad como guitarrista y música en varios grupos de música contemporánea, experimental, y arte sonoro, como *Landays*, *Space Ensemble*, *Srosh*, y *NOFP*.

Ana Luísa Veloso

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto
Rua Dr. Roberto Frias, 602
4200-465 Porto (Portugal)
anaveloso@ese.ipp.pt



EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

Carlos Abril, Universidad de Miami (Estados Unidos)

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Carmen Carrillo Aguilera, Universidad Internacional de Cataluña (España)

Sergio Luiz Figueiredo, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

Josep Gustems Carnicer, Universidad de Barcelona (España)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Jèssica Pérez Moreno, Universidad Autónoma de Barcelona (España) y Universidad de Londres (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patrick K. Schmidt, Universidad de Ontario Occidental (Canadá)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

María dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

María Helena Vieira, Universidad del Miño (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquía (Colombia)